PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 18 [19] 5 GRUDNIA 1929 ROK VIII

UCZNIOWIE O PRÓBIE „UCZENIA SIĘ POD KIERUNKIEM".

Po przerobieniu z kursem czwartym książki H. Parkhurst oraz uwag Nawroczyńskiego o systemie daltońskim wprowadzono na przeciąg 14 dni szkolnych, tytułem próby, zalecany przez Nawroczyńskiego jako łatwiejszy do bezpośredniego stosowania system „uczenia się pod kierunkiem". Poświęcano na to dziennie 90 minut, t. j. lekcje psychologji i metodyki, — oprócz dowolnej pracy domowej.

Wybrano jako temat: Uczenie się.

Pomoce naukowe:

1. Rowid: *Psychologja pedagogiczna*, rozdział VII, IX i X.

2. Rusk: *Pedagogika eksperymentalna*, rozdział XIII, VII i VIII.

3. Spasowski: *Zasady samokształcenia.* Jako na pomoc do eksperymentów poza tem wskazano na Jaroszyńskiego: *Metody badań psychologicznych.* Dalsze podręczniki, jak Hoefler, Claparède itd., znajdowały się w rękach uczniów, jednak prawie że ich nie używano. Materjał zróżniczkowano: maksymalny to powyżej wskazany; minimalny to Rowid, jeden rozdział Spasowskiego, kilka eksperymentów.

O wyjaśnienia pytano się nie często. Ogólnie o „kompleks", poza tem sporadycznie. Przeważnie pytano się o znaczenie wyrazów, wyjątkowo tylko o zagadnienia. Najmniej naogół pytali się uczniowie słabsi. — A wykazało się, że niektóre sprawy zreguły źle zrozumiano. Np. identyfikowano w 9 na 10 wypadków pamięć zmysłową z pamięcią wzrokową a pamięć słowną z pamięcią słuchową; albo pomieszano przeważnie metody badania pamięci z ćwiczeniami pamięci; w etapach apercepcji dziecięcej uważano w okresie następnym okres były za przezwyciężony itd.

Sprawozdanie z przerobionego materjału — ilość, kolejność i termin dowolny — odbywało się zwykłym trybem ustnego zdawania, ewtl. z przeglądaniem streszczeń. Zazwyczaj w jednostkach,

czasami w dwójkę, pod koniec dopiero dla naglącego czasu, grupami po pięciu. — Dla nauczyciela odpytywanie takie stało się rzeczą nużącą. Po tylokrotnem przeinaczeniu pytań, że jak na normalne możności nauczycielskie maksymum, nastąpiło mechaniczne powtórzenie pytań, ponieważ samodzielne recytowanie materjału przez ucznia nie dawało sprawdzianu zrozumienia. Koledzy skwapliwie dowiadywali się o formę wypytywania, z czego wniosek, jakby się rzecz przedstawiała, gdyby pytania sformułowano piśmiennie.

Pod względem zakresu $^5/_6$ klasy przerobiło tylko materjał minimalny. Do Ruska wzięła się tylko $^1/_6$ klasy, t. j. mniej uczniów, niż było podręczników. Ze Spasowskiegó przeczytano przeciętnie dwa rozdziały. Uczniowie sami (patrz niżej) byli zdania, że klasowym systemem w tym samym czasie byłoby się przerobiło więcej.

Eksperymenty, wynikające głównie z samego tekstu, miały być przedstawione wpierw w projekcie a po przeprowadzeniu z wynikami. Miały być przeprowadzone na sobie i na kolegach, jeszcze nie na dzieciach. Na przeszło 30 uczniów zgłosiło się z eksperymentami 7. Potrzeby badawczego charakteru eksperymentu nie odczuwał nikt, mimo że uczniowie wypełniają równolegle z lekcjami psychologji, każdy za siebie, psychogram według schematu Łazarskiego. (Dr. F. Kierski: *Encyklopedja Pedagogiczna*, II, str. 438—444). Do ilustrującej znowuż wartości eksperymentów odczuwano brak skali porównawczej — klasy.

Zgóry zapowiedziano, iż jest dozwolona i praca jednostkowa i praca grupowa. Jedynie jednak czasami razem czytano z jednej książki, dla braku egzemplarzy. Poza tem, nie uwzględniając nielicznych eksperymentów, współpracy nie było, mimo że kurs z innego przedmiotu, np. z języka niemieckiego, jest przyzwyczajony do pracy grupowej.

Na ostatnie dni zadano wypracowanie piśmienne: „Jak zamierzam sobie urządzić swoje samokształcenie po maturze?“ Chodziło głównie o rozpoznanie, co się w każdym obudziło pod wpływem lektury Spasowskiego. Prace naogół były szczere i solidne.

Na zakończenie uczniowie wypowiedzieli się na piśmie: Jak mi się podoba system „uczenia się pod kierunkiem?“ Po wyłuszczeniu punktów, z samych prac jako głównych się wyłaniających,

przeprowadzono dla uzupełnienia ustną ankietę, ilu uczniów w poszczególnych sprawach zajmuje jakie stanowisko.

Oto zestawienie znamiennych wypowiedzeń:

P o c z ą t k o w y z a p a ł. Zastosowany w naszej klasie system „uczenia się pod kierunkiem" na przeciąg przeszło dwu tygodni został w pierwszych dniach przyjęty z wielkiem zadowoleniem w przekonaniu, że o wiele przewyższa dawny system klasowy. Zapał był szczery, więc i praca szła zrazu w lepszem tempie niż w systemie klasowym. — Niestety końcowe wrażenie z nowego systemu nie odpowiadało początkowemu entuzjastycznemu odniesieniu się do „Planu". — Mimo, że system ten z początku wydawał mi się wprost świetnym, to już z końcem pierwszego tygodnia znudziłem się nim, a drugiego, znienawidziłem go.

(Samorzutnie, t. j. w wypracowaniu wypowiedziało się w ten sposób 7 uczniów. W ustnej ankiecie tak oświadczyło 18; 6 uczniów oświadczyło, że jakoś zgóry byli uprzedzeni; reszta, że byli wyczekiwujący.)

Z m ę c z e n i e, z n u ż e n i e. Zmęczenie było daleko większe niż przy systemie klasowym. Z dwu lekcyj, przeznaczonych na pracę w tym systemie, rzeczywiście pracowałem tylko $1^1/_2$ godz., gdyż ciągle w napięciu trzymana uwaga powodowała zmęczenie tak wielkie, że dłużej nie mogłem pracować. — Przez takie ciągłe „kucie" następuje straszne przemęczenie uczniów pracowitych, a leniom daje możność marnowania drogiego czasu.

(Samorzutnie 10; ustnie mniej więcej ogólnie.)

S ł u c h o w i e c, w z r o k o w i e c. Zauważyłem, że system „uczenia się pod kierunkiem" jest dobry dla uczniów o typie wzrokowym. — Kto atoli jest słuchowcem, nie może się uczyć pocichu lecz musi mówić szeptem, co znowu przeszkadza innym. To był poważny moment, który nie pozwolił mi się skupić z powodu ciągłych szmerów i szeptów drugich.

(Samorzutnie 3 za jednem, 3 za drugiem. Ustnie przeszło 20 przeciw cichemu uczeniu się, 3 za.)

Ż y w e s ł o w o n a u c z y c i e l a, d y s k u s j a. Zapał, jaki miałem dla tego systemu przy wprowadzeniu go, ostygł we mnie, ponieważ uczenie się z książki bez żywego słowa nauczyciela pozostawało dla mnie czemś martwem. — O wiele więcej podoba mi się system klasowy, gdzie lekcja jest bardziej ożywiona ciągłemi

dyskusjami. — W systemie klasowym nauczyciel prędzej zachęci, urozmaici materjał, a przez to zmusi ucznia do skupienia uwagi.

(Samorzutnie 10; ustnie ogólnie.)

Mniej materjału przerobiono. Gdym porównał przerobiony materjał pierwszych 5 dni, okazało się, że przy systemie klasowym mógłby on być podwojony i lepiej znałbym go niż jego połowę pod kierunkiem.

(Samorzutnie 12; ustnie niektórzy twierdzili, że przy dobrej woli w systemie np. klasowym możnaby było zrobić więcej.)

System przydatny na łatwe przedmioty. W nauce pedagogiki, gdzie przecież mamy tak wielką ilość zdań głębokich i niezrozumiałych, nie nadaje się system „uczenia się pod kierunkiem", natomiast w innych przedmiotach np. historji, geografji nauczanie takie uważam za dobre.

(Samorzutnie 6; ustnie 13.)

Nauczyciel podkreśla, co ważne; tu tego niema. Podczas gdy w systemie klasowym nauczyciel zaznacza, co jest ważniejsze i czego gruntowniej lub słabiej należy się uczyć, to w nowym systemie każdy traktuje narówni całość materjału i często gubi się w szczegółach mniej ważnych ze szkodą dla właściwego tematu. — Uczenie takie mi się nie podobało, ponieważ trudno mi było rozróżnić fakty ważne od mniej ważnych i z tego powodu musiałem się wszystkiego uczyć, tracąc dużo czasu na drobnostki.

(Samorzutnie 6; ustnie ogólnie.)

W klasie łączy się materjał. W systemie klasowym, na każdej nowej lekcji następuje powtórzenie starej i nawiązanie z lekcjami i materjałem poprzednim. Obracamy się więc zawsze w całości materjału. Natomiast materjał, nabyty „uczeniem się pod kierunkiem", staram się mieć w pamięci tak długo, póki go nie złożę, a potem zapominam o nim i już więcej do niego nie wracam.

(Samorzutnie 2; ustnie ogólnie.)

Nieświadomość błędnego pojmowania. Uczenie się pod kierunkiem jest złe dlatego, że można dane zagadnienie źle zrozumieć w mniemaniu, że się je dobrze zrozumiało. Wskutek jednego źle zrozumianego zagadnienia nie można zrozumieć innych, na nim się opierających, albo też zrozumieć i przyswoić je sobie źle, fałszywie. (Samorzutnie 4; ustnie ogólnie.) — W klasie, choć

uczeń danego zagadnienia nie odrazu pojmuje, to jednak, zważając na odpowiedzi kolegów, zczasem się zorjentuje.

Odkładanie roboty na koniec. Wolę system klasowy, gdyż pracuje się systematycznie, w uczeniu się pod kierunkiem natomiast skokami, odkładając materjał na ostatnie chwile przed egzaminem. — Mniej pilny uczeń się nie pobudzi do większej pracy niż w systemie klasowym, w klasie zaś, musi mimowoli na pytania nauczyciela zważać i brać choć w części czynny udział w pracy. Tu tego nie potrzebuje, byleby sobie tylko w odpowiednim czasie przyswoił to minimum materjału, którego się po nim można spodziewać.

(Samorzutnie 7; ustnie 7. Resztą uważa, że przy wdrożeniu się w ten system, byłaby jednak praca regularna.)

Swoboda i samodzielność. Do zalet tego systemu należy to, że daje uczniowi swobodę, wolność. Uczeń swe zajęcia może rozłożyć, jak zechce. Wprawdzie daje on uczniowi możność samodzielnego kroczenia bez pomocy nauczyciela, obdarza przez cały czas spokojem swobodnego i własnego rozłożenia pracy zadanej, dalej daje przynajmniej w pewnej mierze możliwość dobrowolnego zdawania, jednakowoż... (Samorzutnie 8; ustnie 12.) —

Dodatnią stroną systemu „uczenia się pod kierunkiem“ będzie wprawdzie to, że ma więcej cech przygotowawczych do późniejszego samokształcenia się w życiu. Wyrabia on w większej mierze samodzielność; uczeń musi z siebie wydawać więcej. — Wyrabia bowiem samodzielność osobnika, zmusza do pokonywania trudności, a przez to przygotowuje go do pokonywania trudności napotykanych tak często w życiu, zaprawia i daje trwałe podstawy do samokształcenia w życiu późniejszem. — Następną cechą było wyrabianie w sobie samodzielności w pracy, która wielką rolę odegra w mojem samokształceniu po maturze.

(Samorzutnie 9; ustnie 24.)

Ekonomja dla nauczyciela, lepsze poznanie uczniów. Nauczyciela przy tym systemie czeka większa praca, bo gdy np. uczniowie nie rozumieją czegoś, to nauczyciel systemem klasowym prostuje i naprowadza zarazem całą klasę, zaś w tym systemie musi tłumaczyć każdemu zosobna, a poza tem czeka go praca odpytywania wszystkich uczniów. (Samorzutnie 7; ustnie ogólnie.) — Kontrola pracy ucznia jest w systemie klasowym bez

porównania większa. Przy systemie klasowym nauczyciel może sądzić o wiadomościach ucznia z jego udziału w lekcji. (Samorzutnie 1; ustnie 29.) — Przy systemie „uczenia się pod kierunkiem“, nauczyciel może ucznia zbadać, jak on rozumuje i jakie ma zdolności. (Samorzutnie 1; ustnie 3.)

Wynik ogólny: Ostatecznie na przeszło 30 uczniów, 6 opowiedziało się (z zastrzeżeniami), że są zwolennikami systemu „uczenia się pod kierunkiem“, 18 przeciwnikami.

Seminarjum nauczycielskie w Wągrówcu, Wlkp. N. N.

METODA BADAŃ SEKRETÓW.

II.

Psychoanalityczne badanie na podstawie marzeń na jawie.

Bardzo rozległą, a zarazem dziwnie przez nas ukochaną dziedziną naszego życia, są t. zw. marzenia na jawie. Nie będziemy tu roztrząsać problemu, dlaczego człowiek tak chętnie poddaje się marzeniom. Faktem niezbicie dziś przez naukę ustalonym, a zarazem dla naszych celów wystarczającym jest to, że w fantastycznych rojeniach szukamy zaspokojenia tych naszych, często głęboko ukrytych dążeń, których w rzeczywistem życiu nie jesteśmy w możności zaspokoić. Dlatego też dążenia te nazywamy sekretnemi. Mają je zarówno dzieci, jak i ludzie dorośli, dlatego też marzą bez wyjątku wszyscy. Oczywiście, że zakres i jakość marzeń u poszczególnych ludzi są różne, zależnie od ich struktury psychicznej, od wieku, stanu zdrowia, warunków, wśród których żyją itp. Te to fantastyczne rojenia stanowią olbrzymią i bardzo ciekawą dziedzinę. Niestety przekroczenie tego fantastycznego świata nie należy do rzeczy łatwych, albowiem dorosły marzyciel bardzo niechętnie mówi o swych rojeniach, lub — co gorsza — kłamie, a dziecko nie może nam ich należycie opisać, gdyż mowa jego jest jeszcze niewyrobiona.

Jest jednak pewna dziedzina fantastycznych marzeń, w której wytwory fantazji niejako spontanicznie starają się ujawnić nazewnątrz. Zwie się ona twórczością. Twórca to nie taki sobie zwykły marzyciel, szukający warunków, któreby mu pozwoliły jak najgłębiej ukryć produkt swej fantazji. On nie ucieka

ze swojemi marzeniami tam, gdzie panują wszechwładnie mroki nocy i samotność, ale ma je na pokaz dla wszystkich, zakute w posągi, zamknięte w artystycznej formie językowej lub muzycznej. To też dziedzina artystycznej twórczości stanowi bodaj czy nie najwdzięczniejszy teren badań dla psychoanalityka i dlatego też ją wybieramy za reprezentantkę wszystkich marzeń na jawie, zastrzegając się zarazem, że to, co powiemy o zastosowaniu psychoanalizy na tym terenie, będzie również ważne w odniesieniu do wszystkich fantastycznych rojeń.

By jednak nie błąkać się po rozległym, a przytem nieznanym i niepewnym terenie, rostrzygniemy na wstępie takie zagadnienie: Czy podłoże twórczości stanowi świadome, czy nieświadome życie artysty? Pytanie to jest o tyle ważne, iż od jego rostrzygnięcia będzie zależeć ustalenie, czy psychoanaliza może mieć zastosowanie na gruncie twórczości, czy też nie. Zamiast gołosłownie odpowiadać „tak“ lub „nie“, wolimy posłuchać samych twórców jako tych, którzy coś pewnego mogą nam o tej sprawie powiedzieć. Udzielmy więc głosu kilku z pośród nich: Nietzsche tak przedstawiał zjawienie się pomysłu: „Przychodzi objawienie w tym sensie, że nagle się człowiekowi z niesłychaną pewnością i ze wszystkiemi szczegółami zjawia coś, co mu głębię duszy wstrząsa i przewraca; zachwyt — i człowiek kompletnie traci władzę nad sobą. Wszystko się robi wtedy najzupełniej mimowoli, a jednak poczucie wolności niby wicher ogarnia człowieka“. — Grillparzer: „Czuję się przy pisaniu jak automat“. — Heine: „Tak nagle pieśń mi skądś przychodzi, jak łza, gdy gardło ściśnie żal“.[1]) Wszyscy oni, jak widzimy, wcale nie wiedzą, co i skąd nagle się zjawia. I słusznie! Gdyby bowiem znali treść, z której w przyszłości zbudują swe dzieła, nie potrzebowaliby wcale czekać, aż zjawi się ów *spiritus movens*, określany powszechnie jako n a t c h n i e n i e. Skoro więc materjał, z którego artysta tworzy, stanowi bogactwo, o którem sam nie wie, to słusznie możemy go zaliczyć do rzędu stanów podświadomych, a psychoanalizę uważać za kompetentną do wystąpienia na tym terenie. Wszak powiedzieliśmy już raz, że jest ona metodą, służącą do badania nieświadomych procesów.

---

[1]) Cytaty zaczerpnięte z dzieła prof. Wytwickiego p. t.: *Psychologja* I t.

I nie jest to tylko teoretyczne twierdzenie. Psychoanaliza jest tą właśnie metodą, która w praktyce musi mieć zastosowanie w dziedzinie twórczości, choć niezawsze pod swoją właściwą nazwą. Przypomnijmy sobie tylko, ile trudu poświęcaliśmy nieraz, by uchylić chociażby rąbek sekretnych dążeń wielkich mistrzów pióra. Szperaliśmy, gdzie tylko było możliwe, nazywając swą czynność „analizą utworu", a gdzie nas własne siły zawodziły — zdawaliśmy się na pomoc innych, kompetentniejszych, tj. historyków literatury lub profesorów przedmiotu.

Lecz czy naprawdę analizujemy utwór tak, jak czynimy to np. z wodą? Ale gdzież tam! Pozornie tylko zajmujemy się utworem, w rzeczywistości zaś szukamy duszy autora. Ją chcemy poznać i odcyfrować, by przez jej pryzmat popatrzeć na daną epokę. Dlatego tak nas dręczą i poruszają te wszystkie miejsca tekstu, którym nie możemy wydrzeć sekretów, powierzonych im przez autora. Dlatego też ani nas nie dziwią, ani nie gorszą poczynania tylu ludzi nauki, napróżno starających się odkryć znaczenie symbolu, np. „liczby 44 w *Dziadach*."

Podobnie szerokie zastosowanie, jak w dziedzinie artystycznej twórczości, ma psychoanaliza także i w odniesieniu do wszystkich innych fantastycznych marzeń. Zapoznanie się z treścią rojen, rzuca zawsze i wszędzie jasne światło na nieświadome dążenia człowieka, dążenia takie, które narazie istnieją wprawdzie tylko *in potentia*, które będą się jednak w przyszłości starały za wszelką cenę zaktualizować. Wczesne ich poznanie np. na terenie szkoły, pozwoli wychowawcy na wczesne rozpoczęcie zabiegów, zmierzających do skierowania ich w bardziej pożądane łożyska aniżeli te, któremi popłynęłyby swobodnie, gdybyśmy je pozostawili samym sobie. Zresztą ważność psychoanalizy na terenie marzeń na jawie leży także i w tem, że jest ona bodaj jedyną metodą, nadającą się do odkrywania sekretów w tej dziedzinie.

Psychoanalityczne badania na podstawie snów.

Inną znów, trzecią już zrzędu dziedziną, w której z powodzeniem możemy stosować psychoanalizę, stanowią marzenia senne. Nie różnią się one zasadniczo od marzeń na jawie ani sposobem powstawania, ani układem treści, ani plastycznością.

Jedyną, dla nas zresztą nieistotną różnicą jest chyba to, że kartezjańska *res cogitans* tworzy treść marzeń sennych wtedy, gdy *res extensa* pozostaje w stanie kompletnego bezwładu, podczas, gdy przy marzeniach na jawie czynności organizmu nie doznają takiego otamowania. Zatem treścią snów, podobnie jak i treścią marzeń na jawie, są takie instynktowne dążenia, których z jakichkolwiek powodów nie możemy urzeczywistnić. Zbadać tę treść, uchylić rąbek zasłony, okrywającej duszę człowieka, poznać jego sekretne pragnienia — to wdzięczne zadanie psychoanalityka.

Lecz tu piętrzą się przed nim jeszcze poważniejsze trudności, aniżeli przy badaniu marzeń na jawie. Oto do poprzednich przeszkód dołączają się nowe. I tak: 1) treść marzeń sennych rzadko przedstawia się jako materjał systematycznie uporządkowany, a zarazem częściej jesteśmy skłonni interpretować sen nie jako wyraz sekretnych dążeń, lecz jako reprodukcję przeżyć, w których na jawie uczestniczyliśmy. Stąd psychoanalityk nie może poprzestać jedynie na samem poznaniu treści marzenia sennego, lecz musi je umieć uporządkować, a zarazem musi szczegółowo zbadać pewien dłuższy okres życia osobnika, poprzedzający sen.

Pokonywanie tych trudności wygląda na przykładzie tak: Dwunastoletni chłopiec, uczeń szkoły średniej w Anglji opowiada profesorowi treść snu[2]): „Śniło mi się, że byłem w łazience z matką. Nagle zobaczyłem, że przez okno zagląda dwóch mężczyzn. Wyglądali bardzo dziko i byłem przekonany, że to muszą być bandyci. Bardzo się przeląkłem. Nie mogę sobie przypomnieć nic więcej.

Tyle opowiedział chłopiec — reszta należała już do psychoanalityka. Zapytał więc chłopca, co robił we śnie w łazience i co robiła matka. Chłopiec odpowiedział, iż zdaje mu się, że obydwoje myli ręce. Zapytany następnie, co myśli o bandytach, odpowiedział, że bardzo się ich boi. Obawa ta nie występuje jednak wtedy, gdy ojciec jest w domu; wie bowiem, że ojciec pokonałby napastników, względnie, że ci nie ośmieliliby się na dom napaść w czasie jego obecności. Widzimy więc, że wiara w skuteczność opieki ojca jest u tego chłopca bezgraniczna.

---

[2]) Mowa tu o prof. Greenie, z którego dzieła p. t.: *Psychoanaliza w szkole*, powyższy przykład zaczerpnąłem.

Lecz nie o nią nam tu chodzi, gdyż zadaniem naszem jest wykryć, jakie to dążenia zdradził chłopiec przez ów sen.

Otóż profesor poszedł dalej i wykrył, że chłopcu śni się często jakiś okręt, do którego usiłuje bezskutecznie dopłynąć. Sny te powstają jako naturalny wyraz pragnień. Chłopiec ten przyznał się bowiem, że bardzo pragnąłby nauczyć się pływać, lecz nie może się odważyć, puścić się o własnych siłach na wodę.

Dla psychoanalityka powyższe szczegóły były wystarczające. Oto wskazują one niezbicie, że chłopiec jest osobnikiem, który nie nauczył się jeszcze liczyć na własne siły, lecz koniecznie potrzebuje opieki. Opiekunem, do którego ma on najwięcej zaufania, jest ojciec. W śnie wytworzyła się taka sytuacja, która koniecznie wymagała interwencji ojca. Bandyci więc, to taki senny wytwór wyobraźni dziecięcej, który miał posłużyć do wyrażenia silnego pragnienia doznania opieki ze strony ojca.

Czy jednak wniosek nasz jest słuszny? Takie same wątpliwości miał widocznie i ów profesor, to też starał się znaleźć potwierdzenie swej hipotezy na gruncie rzeczywistości. Wyniki obserwacji były następujące: Chłopiec ów z natury inteligentny i pilny pracował normalnie na terenie klasy. Gdy jednak przystąpił do egzaminu — nie potrafił sobie dać rady i egzaminu nie zdał. Zatem zgodność pomiędzy zachowaniem się chłopca w sennych marzeniach, a jego zachowaniem się na jawie jest uderzająca. Tu i tam okazuje on nieudolność i bezradność, o ile tylko przyjdzie mu działać o własnych siłach.

Powyższy przykład dlatego wybrałem i nieco szerzej rozwinąłem, gdyż jest on wzięty ze szkolnego życia, a zatem poucza nas, czem może być psychoanaliza w ręku wytrawnego nauczyciela. Oto dzięki niej mógł on ustalić, że wychowankowi brak zaufania we własne siły i że ich niedocenianie i lękliwość stanowią główną przeszkodę w nauce. Poznanie zaś faktycznego stanu rzeczy umożliwiło mu — rzecz prosta — zastosowanie odpowiedniego środka w celu zwalczenia tej bądź co bądź poważnej wady.

Zatem mimo piętrzących się trudności wartość psychoanalizy, jako metody badania sekretów na podstawie marzeń sennych, nie da się zaprzeczyć.

Psychoanaliza na usługach kryminologji.

Nim nasze rozważania zamkniemy, rzućmy jeszcze okiem na podwórko więzienne. Wiemy, w jak kłopotliwem położeniu znajdują się często przedstawiciele sprawiedliwości wobec tajemniczych zbrodni. Oto garść drobnych przypuszczeń nakazuje kogoś posądzić o popełnienie występku, którego jednakże nie można mu w żaden sposób udowodnić. Jak radzi sobie w tym wypadku psychoanalityk? Lecz wpierw zapytajmy jeszcze, dlaczego psychoanalityk ma się tą sprawą zająć? Odpowiedzmy naprzód na pytanie drugie. Oto psychoanalityk jest tu dlatego potrzebny, albowiem jego to przecież zadaniem jest badanie sekretów, a zbrodnia wszak to wielki sekret, choć nieco inny, niż te, które omówiliśmy poprzednio. Tam sam podmiot doznający nic o swych dążeniach nie wiedział, tu zaś zna on dobrze swe czyny, lecz drugim nic nie chce o nich powiedzieć. Dlatego też psychoanalityk usiłuje tu wyłowić nie samą zbrodnie lub przyznanie się do niej. On chce wydobyć z podświadomości oskarżonego takie dane, któreby albo przemawiały za popełnieniem przestępstwa, albo też uwolniły go od zarzutów.

Sztuka psychoanalityka polega na tem, by na drodze skojarzeń wywołać u domniemanego winowajcy przypomnienie i wypowiedzenie takich szczegółów, które pozostają w związku ze zbrodnią. W tym celu psychoanalityk przygotuje szereg wyrazów, zwanych hasłami, na które obwiniony ma natychmiast reagować zapomocą innych wyrazów, takich mianowicie, które mu się nasuną na skutek skojarzenia z hasłem. Wśród haseł będzie część wyrazów takich, które nie pozostają w żadnym związku z popełnioną zbrodnią, część zaś musi wywołać reminiscencje wypadków, w których badany rzekomo uczestniczył. Oczywiście na hasła pierwszego rodzaju będzie badany odpowiadał spokojnie bez widocznego wzruszenia i w czasie stosunkowo krótkim, podczas gdy hasło niemiłe, wywołujące widmo występku, wywoła widoczne wzruszenie a czas reakcji znacznie się przedłuży, gdyż badany będzie usiłował kłamać i zechce podać inne skojarzenia niż te, które się zjawiły w jego świadomości na skutek hasła, albo też odmówi odpowiedzi zupełnie. Oczywiście tej rozterce duchowej, jaka tu będzie mieć miejsce, muszą też towarzyszyć

charakterystyczne objawy wewnętrzne, takie jak: nienaturalne ruchy kończyn, ich drżenie, uśmiech lub zachmurzenie, jąkanie, bladość itp.

Okazuje się zatem, że i na terenie zbrodni psychoanaliza może być użyteczna, gdyż w niejednym wypadku może dopomóc do wydarcia bliźniemu ważnego sekretu.

* * *

Podałem tu kilka przykładów, z których wynika, że psychoanaliza może mieć bardzo rozległe zastosowanie.

Właśnie w tej rozległości terenu, na którym psychoanaliza może być z powodzeniem stosowana, leży jej moc a zarazem i wartość.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

DZIECI NIEMOŻLIWE.

„Panie kierownikw! — ależ to jest chłopiec niemożliwy! Do niego żadną metodą nie można trafić“. —

„Proszę pana — on mię więcej zdrowia kosztuje niż cała klasa. Wątpię, czy da się coś z niego zrobić“.

Oto fragmenty najczęściej poruszanych tematów w rozmowach wśród nauczycielstwa podczas każdej niemal przerwy w pokoju nauczycielskim. Zainteresowani wychowawcy przytakują sobie wzajemnie, od czasu do czasu ktoś zadrwi z optymisty Korczaka, ktoś znowu dodaje żartobliwie, że „trzebaby łobuza położyć na ławie i... załatwić się z nim po niemiecku“, a tymczasem ów „łotr z pod ciemnej gwiazdy“ zdążył wywołać nową sensację; oto pochlapał błotem Alusi nowiutki płaszczyk, a nie chcąc się narażać na „dochodzenie — śledztwo“ (jakto było?), zabrał pocichu książki i... uciekł do domu.

Na drugi dzień — tłumaczenia, wyjaśnienia, napomnienia, przyrzekanie „poprawy“ i tak w nieskończoność, a raczej nie w nieskończoność, bo do 14 roku życia. Z chwilą, gdy chłopiec taki skończy 14 rok życia, a więc gdy tylko przestanie go obowiązywać przymus szkolny, zgłasza ktoś na sesji rady pedagogicznej wniosek o wydalenie go ze szkoły jako że chłopiec taki najczęściej nie zdąży w ciągu 7 lat ukończyć szkoły powszechnej. Wniosek najczęściej przechodzi większością głosów (chłopak

bowiem miał możność już wszystkim „wleźć za paznokcie“), inspektor wniosek zatwierdza (dobrze umotywowany) i nieszczęśliwca oddaje się pod opiekę ulicy. Przybywa społeczeństwu nowy kandydat na kryminalistę. Szkoła nie sprostała swemu zadaniu, potrzebom czasu, nie potrafiła się przystosować do warunków, a to już ją dostatecznie dyskwalifikuje w oczach społeczeństwa.

I nic nie pomogą urzędowe sprawozdania o postępach w dziedzinie nauczania i wychowania, żadne statystyki, gdyż te „drobne“ zarzuty, jakie szkole stawia życie, są zbyt obciążające, by można je pominąć milczeniem. Znamienny jest fakt, że takie typy uczniów jak ten, o którym mówiłem, rekrutują się przeważnie z najbiedniejszych warstw ludności a więc warstw, które najwięcej potrzebują należytej opieki szkoły. Dziecko takie często nie ma rodziców, jest sierotą, czasem ma ojca pijaka, który wywiera na swoje dziecko zabójczy wpływ, czasem ma matkę, która jednak nie ma dość energji, by utrzymać swój autorytet; nie kieruje dzieckiem, w bezradności swojej pozwala mu na wszystko biernie.

Mniejsza odpowiedzialność ciąży na szkole odnośnie w stosunku do tych dzieci, które posiadają należytą opiekę w domu. Odpowiedzialność za dzieci, które tej opieki nie posiadają, urasta do poważnych rozmiarów w wypadkach, gdy szkoła nie dość silnie bierze w specjalną opiekę owe dzieci „najgorsze“.

Jeżeli w każdej szkole spotyka się dzieci „niepoprawne“, to nie dlatego, jakoby niemożliwością było zmienić je, ale dlatego, że wymaga to specjalnych zdolności pedagogicznych, taktu, wytrwałości i umiłowania sprawy.

Trzeba przedewszystkiem zacząć od indywidualnego traktowania tego dziecka, o które nam w danym momencie specjalnie chodzi. Wprawdzie indywidualne traktowanie dzieci zaleca się wogóle przy każdem odnoszeniu się wychowawcy do grupy, ale przecież to indywidualizowanie ma swoje granice możliwości, poza które względy techniczne nie pozwolą nauczycielowi wykroczyć. Gdy jednak chodzi specjalnie o „poprawę“ jednego lub dwu „łotrów“, to wtedy wychowawca musi znaleźć więcej dla nich czasu, poświęcić im więcej uwagi. Gdyby jednak nauczyciel zaczął poświęcać więcej czasu i uwagi w sensie tylko baczniejszego dopilnowania i krępowania ucznia, napewnoby celu nie osiągnął, przeciwnie — nauczyłby go tylko sprytniejszego tuszowania swych

wykroczeń. „Urzędowo“ nic tu wychowawca nie zrobi. Musi on przestać być „pedagogiem“, a zamienić się na przyjaciela. Trzeba naprawdę bez obłudy (dziecko ją doskonale wyczuje), po przyjacielsku zacząć się interesować tem, co jego interesuje. Jeśli chłopak jest „nieznośnym gołębiarzem“, wtedy zamiast po lekcjach udzielać mu napomnień i robić nieszczęśliwe miny, stokroć lepiej postąpi wychowawca, gdy swobodnie zacznie go wypytywać o gołębie i wszystkie sprawy inne uboczne z tem związane. Gdy jest „procarzem“ rzuca z procy kamienie i często wskutek tego „zdarza mu się“ wybić szybę, lub kogoś uderzyć, wtedy zamiast odbierać mu procę, lepiej się nią zainteresować bliżej (rzucić samemu z niej parę razy, pochwalić jej dobroć lub skrytykować). Dobrze byłoby np., gdyby mu wychowawca-przyjaciel czemś zaimponował np. ładnym, dalekim rzutem.

Sam osobiście w swej praktyce wychowawczej natrafiałem na wyjątkowo „nieczułych“ na wpływ wychowawczy chłopców, z którymi jednak dochodziłem do zadowalających wyników (jeżeli wziąć pod uwagę warunki, w jakich się to odbywało: tylko sześć lekcyj tygodniowo w danej klasie).

Zazwyczaj rozpoczynało się od powierzania takim urwisom różnych funkcyj, które w klasie uważano za „honorowe“, (np. przynoszenie dziennika na lekcję, pełnienie dyżurów w klasie, zbieranie składek na „Płomyk“, który klasa prenumerowała itp.). Często zapraszałem któregoś do siebie do mieszkania i tu powierzałem mu jakąś pracę, o której wiedziałem, że mu sprawi przyjemność (kreślenie czegoś, układanie książek, naklejanie kartek itp.). Najczęściej po pracy zjadaliśmy razem kolację i radzi z siebie nawzajem, rozstawaliśmy się. Próba się udawała, gdyż chłopak na drugi dzień przez cały dzień pobytu w szkole zachowywał się beznagannie. W dniach następnych urządzałem znów jakieś inne próby (np. kilku wybranych za najlepsze sprawowanie — przez dzieci — zbierało się po lekcjach dla przybrania klasy itp).

W ten sposób postępując, wychowawca ani się spostrzeże, jak stanie się przyjacielem całej klasy, cała zaś klasa, nie chcąc wyrządzać przykrości swemu „kochanemu panu“, zachowuje się tak żeby mu było przyjemnie. A w tej atmosferze napewno nie będzie ani jednego dziecka „niemożliwego“.

Kowal (woj. warszawskie). Józef Trzeciak.

NAUCZANIE GRAMATYKI.

Wśród poszczególnych działów nauczania języka polskiego największe trudności nasuwa gramatyka. Już sam charakter tej nauki zniechęca często nauczyciela, błędne zaś metody uniemożliwiają wprost wydobycie jakichkolwiek korzyści. Stąd narzekania na program, stąd żądania zreformowania programów. W takiej atmosferze meteorem niejako jest praca dr. Z. Klemensiewicza, traktująca właśnie o tem tak żywotnem zagadnieniu.*) Z książki tej warto wydobyć niektóre myśli, bo może to zachęcić do sumiennego przestudjowania dzieła. A warto! Warto zastanowić się wraz z autorem, jaki winien być charakter nauczania gramatyki w polskiej szkole, jakich używać metod, aby osiągnąć zamierzony cel.

Jeśli chodzi o cel nauczania gramatyki w szkole, dwa przedewszystkiem poglądy walczą ze sobą: jedni chcą widzieć w szkole gramatykę naukową teoretyczną, inni zaś chcą zużytkować gramatykę do opanowania języka (cel praktyczny, normatywny). Dr. Klemensiewicz przechyla się do kierunku pierwszego, jednak widzi możność zużytkowania gramatyki dla celów praktycznych. „Uczyni się to — czytamy na str. 39 wymienionego dzieła — najskuteczniej i z najmniejszym wydatkiem sił przez wprowadzenie w nauce wskazówek normatywnych, dokładnie tylu i takich, ilu i jakich rzeczywiście potrzeba.“ Wskazówki te ograniczą się do błędów, popełnianych na danym terenie. Autor stwierdza na podstawie badań własnych i innych, że w języku polskiego dziecka szkolnego napotyka się na usterki gramatyczne, wymagające oddziaływania normatywnego, zasadniczo w następujących zakresach:

1. w niektórych szczegółach systemu głosowego,
2. w stosunkowo nielicznych wypadkach deklinacji i konjugacji a także składni rządu i zgody,
3. przedewszystkiem w dziedzinie słownika i frazeologji, częściowo słowotwórstwa oraz w budowie wieloczłonowego zdania złożonego.

Walkę z temi błędami może podjąć gramatyka teoretyczna, która nie może jednak być katalogiem szczegółów gramatycznych. Trzeba przedewszystkiem skłonić ucznia, by wniknął w różnorodne utwory językowe w bezpośredniem z niemi zetknięciu. Ażeby

*) Dr. Z. Klemensiewicz: *Dydaktyka nauki o języku ojczystym.*

wszakże tego dokonać, trzeba „celowego wyboru a przez to samo ilościowego ograniczenia, ale wzmożenia kształcącej wartości zagadnień“ (str. 40). Ażeby nie być gołosłownym, podaje autor wykaz kształcących wartości gramatyki teoretycznej, przekonywując nas o słuszności swych założeń.

Nauczanie gramatyki rozpoczyna się według naszych programów w II oddziale a nawet w I (zdanie, wyraz, głoski). Dr. Klemensiewicz podnosi, że w tym właśnie okresie dzieci wykazują wyraźne przytłumienie rozwoju umysłowego i dlatego proponuje przesunięcie nauki gramatyki do oddziału III. Radzi też podzielić nauczanie na trzy stopnie: I — od 9 do 10 roku życia; II — od 11 do 14; III — od 15 do 18. Na stopniu I przedmiotem nauczania byłby język dziecka oraz współczesny język kulturalny w postaci potocznej, na stopniu II współczesny język kulturalny w postaci potocznej i książkowej, na stopniu III kulturalny język literacki współczesny i w przeszłości, gwary, języki grup i osobników.

Wyniki nauczania zależne są jednak od metody, która musi być bardzo sumiennie przemyślana. Autor uznaje za Meumannem tę metodę za najlepszą, która z jednej strony pomaga najlepiej i najprędzej osiągnąć cel materjalny, ale z drugiej spełnia w sposób idealny swe ogólne wymagania kształcąco-wychowawcze, dzięki którym uczeń rozwija się w kierunku umysłowym i etycznym. Wielkie znaczenie ma tutaj opracowanie pojedyńczej lekcji, gdyż „pojedyńcza lekcja jest aktem dydaktycznym, pozostającym w ścisłej, wewnętrznej, przyczynowo-treściowej łączności z temi czynnościami i wynikami nauczania, które ją poprzedziły, i z temi, które po niej mają nastąpić“. W lekcji przeprowadzić trzeba ucznia przez poszczególne fazy myślenia, które według Dewey'a są następujące: 1. poczucie trudności, 2. umiejscowienie tej trudności; 3. przypuszczenie możliwego rozwiązania; 4. wysnuwanie wniosków oraz rozumowanie nad wynikami przypuszczenia, 5. obserwacja i eksperyment, prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia, a tem samem do wniosku przekonywującego lub nie.*)

W myśl powyższego Dr. Klemensiewicz przewiduje następujący tok lekcji gramatyki:

*) Z. Ziembiński w artykule: „Dwa stanowiska w psychologji“ (*Szkoła Powszechna*, zeszyt II z roku 1925).

I. Zagadnienie: a) wywołanie posiadanych przez ucznia wiadomości jako podstawy nowego zagadnienia oraz rozbudzenie zainteresowania; b) podanie materjału faktycznego, zawierającego zagadnienie; c) jeśli ten materjał nie narzuca zagadnienia bezpośrednio, skierowanie uwagi na te szczegóły, które pozwalają je ustalić; d) sformułowanie zagadnienia.

II. Odpowiedź. a) Nagromadzenie materjału, który stanowi dostateczną podstawę rozumowania, wiodącego do odpowiedzi. — b) Próby i hipotezy rozwiązania, ich ocena i wyzyskanie całkowite lub częściowe dla odpowiedzi. — c) Rozumowanie pokierowane: obserwacja, opis, analiza materjału, wnioskowanie indukcyjne, synteza wyników. — d) Przypuszczalne rozwiązanie. — e) Próba słuszności. — f) Ostateczne sformułowanie odpowiedzi.

III. Utrwalenie i zastosowanie wiadomości. a) Włączenie nowej wiadomości do całokształtu posiadanej wiedzy. — b) Ćwiczenia w usprawnieniu rozumowania, które wiedzie do opracowania myślowego bieżącego zagadnienia. — c) Ćwiczenia w zastosowaniu materjalnej zawartości nowej wiadomości. — d) Ewentualne przygotowanie tła dla zagadnienia lekcji następnej.

Tok, jak widzimy, dość skomplikowany, jednak w świetle podanych przez autora schematów lekcyjnych zrozumiały. Dla orjentacji podajemy tytuły schematów: 1. Jak rozpoznać rzeczowniki? — 2. Wsteczne upodobnienie spółgłosek pod względem dźwięczności. — 3. Jak podzielić czasowniki na gromady fleksyjne? — 4. Na jakie główne części dzieli się zdanie pojedyńcze? — 5. O imionach i nazwiskach. — 6. Czytanie i objaśnianie „Bogurodzicy“ jako pierwszego tekstu staropolskiego.

Jak z powyższych uwag widać, książka Dr. Klemensiewicza jest pracą, która może pchnąć nauczanie gramatyki na nowe tory. A reforma programu gramatyki przydałaby się zwłaszcza w szkole powszechnej, gdzie często trudno naprawdę uzgodnić wymagania programu z rozwojem umysłowym dzieci. Pozostaje opanowanie pamięciowe, które oczywiście nie przynosi żadnych korzyści, a prowadzi do werbalizmu. Praca Dr. Klemensiewicza może przyczynić się do zwalczenia tej strasznej plagi, grasującej najczęściej nie z winy nauczyciela w naszych szkołach.

Tuchola (woj. pomorskie). St. N.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE, GRAMATYCZNE I ORTOGRAFICZNE.

(Lekcja w oddziale III na podstawie czytanki: *Bajka o szybie.**)

Bajka o szybie.

Był wieczór. W pokoju przy lampie siedziało kilkoro dzieci. Drobny a gęsty deszcz jesienny, siekąc szybę, tak szeptał do niej:

Na dworze ciemno i brzydko. U was w pokoju tak jasno, tak ładnie. Wpuść mnie na chwilę!

E, nie, odpowiedziała szyba. Nie wpuszczę ciebie. Zmoczysz nam podłogę i ściany.

Deszcz poszemrał trochę i poszedł.

Ściemniło się jeszcze bardziej. Na polu zerwał się wicher. Dosięgnąwszy domu, uderzył w dach, zajęczał w kominie, zapukał do okna.

Och, biedny ja, biedny, narzekał. Nie mam nigdzie ni chaty ni domu, włóczę się po świecie bez końca. Wpuść mnie, szybo, do pokoju!

Nie, odpowiedziała szyba, nie mogę wpuścić ciebie. Zdmuchnąłbyś lampę, poprzewracałbyś sprzęty, a co naniósłbyś zimna!

Wiatr jeszcze raz jęknął i ruszył dalej.

Powietrze stawało się coraz chłodniejsze. Drobne krople deszczu zamieniły się od zimna w śnieg. Padały na ziemię jako białe, leciuchne gwiazdeczki, kładły się na dachach, na oknach, muskały szybę.

Szybo moja, szeptał łagodnie śnieżek. U was tak ciepło, tak spokojnie, lampa świeci żółtawem oczkiem, dzieci śpią w białych łóżeczkach: wpuść mnie na chwilkę.

Cóż znowu, odpowiedziała szyba. Gdybym cię wpuściła do pokoju, stopniałbyś odrazu, a zostałyby po tobie strugi wody.

Pokręcił się śnieg w powietrzu i odleciał.

O północy wypogodziło się, a z poza chmur ukazały się gwiazdy. Świeciły jasno, mrugając ciągle.

Na ziemię zstąpił srebrzysto-biały mróz. Ściął w lód wody stojące i płynące, rozwiesił sople u dachu i zajrzał przez okno.

Szybo, syknął, usuń się, bo chcę wejść do pokoju. Chcę porozwieszać u sufitu igły lodowe, przystroić ściany w białe kwiaty, przyprószyć szronem włosy śpiącej dziatwy.

Ach, ty okrutniku! zawołała szyba. Nie wpuszczę ciebie, bo chorobę lub śmierć wprowadziłbyś do tego domu.

Roziskrzył się mróz gniewem i zaczął malować szybę w białe liście i kwiaty.

Nie chcesz mnie wpuścić, mruczał, to rozsiędę się na tobie.

Rano zabłysło na niebie słońce. Wstało ono dziś późno. Podnosiło się zwolna, spoglądajac z poza jasnych chmur na góry, na lasy, na domy i na okna.

Słoneczko moje, poskarżyła się szyba. Jakże mnie ten mróz uciska!

---

*) Rossowski i Pfauówna: *Pierwsze czytania.*

Złote promyki padły na szybę i pocieszały ją:
Poczekaj chwileczkę. Zaraz go spędzimy.
I ogrzewało słońce szybę, aż stopniały kwiaty i liście lodowe.
Mróz odszedł, lecz z żałości rozpłynął się we łzach, które dużemi kroplami toczyły się po szybie. A kiedy spłynęły, szyba znów zajaśniała szkłem gładkiem i czystem.
Czy wpuścisz mnie do pokoju? zapytało słonko.
Wpuszczę, bo ty przynosisz światło i zdrowie.

Godzina 1. Nawiązanie. Jako nawiązanie posłużyć może czytanie przez dzieci prowadzonych przez siebie dzienniczków o stosunkach w domu, o wieczorze wczorajszym itp. Może być krótka pogadanka (rozmówka) na ten temat. Chodzi o wywołanie nastroju wieczoru spokojnego na łonie najbliższych. Rodzeństwo, deszcz, ciepło. Kto moknie na dworze? Miło słuchać wtedy bajeczek, a ogień pyka w kominku i płonie wesoło. Słucha z dziećmi lampa. Posłuchajmy teraz bajki.

Czytanie. Czyta nauczyciel. Po każdej cząstce zapytuje o wyrazy niezrozumiałe (dzieci podczas jednoczesnego, cichego czytania podkreślają ołówkiem, czego nie rozumieją), poleca domyśleć się ich z tekstu, albo wyjaśnia przez opis, zjawisko lub wykład. O kim lub o czem czytałem? Części czytanki są bardzo przejrzyste. Najprawdopodobniej dzieci zatytułują: 1) Deszcz. 2) Wiatr. 3) Śnieg. 4) Mróz. 5) Słońce.

Czytają dzieci częściami na polecenie: „Przeczytajcie o słońcu“ — „o mrozie“. (Zależnie od panującej w momencie pogody, ten porządek może być zmieniony.)

Specjalnym akcentem, gestem, ożywieniem, wogóle demonstracyjnie stara się nauczyciel zwrócić uwagę dzieci (dyskretnie jednak), na piękne wyrazy i zdania, a więc na przenośnie, dowcip, smutek itp., które nauczyciel popiera gestem, życzliwością itd. podczas czytania przez dzieci.

Po skończeniu — pogląd na całość: Kogo ta czytanka przedstawia? Kto wam się najbardziej podoba? Dlaczego?

Zadania domowe. 1) Nauczyć się opowiadać częściami. 2) Wypisać w bruljonie powiedzenia i zdania, które się w klasie podobały. 3) Narysować tę bajkę jakby żywe osoby. 4) Nauczyć się grać rolami.

Uwaga. Rysują wszyscy; wykryć się da tą drogą zdolniejszych. Rysunek bowiem jest znakomitym testem pod tym

względem. Zwracamy uwagę dzieciom na przenośnie i piękne powiedzenia sposobem demonstracyjnym, gdyż, mojem zdaniem, wskazanie wprost uczniom, mniej się nadaje. Niech więc im się zdaje, że to oni samodzielnie doszli do wyniku.

Godzina 2. (Ewentualnie dwie godziny.) Ćwiczenia stylistyczno-gramatyczne (wyrazy bliskoznaczne, wyliczenie grup, wyrazy o znaczeniu przeciwnem, układanie zmian prostych: oznajmujących, pytających, sprzyjających i wykrzyknikowych).

Przegląd wypracowań domowych. Odczytanie zdań z przenośniami (wyrazami, które się najbardziej podobały). Używam ich jako przypomnienia odpowiednich epizodów. Polecam, podając je, opowiedzieć tę cząstkę, albo przedstawić w kilkoro. Np. 1) Deszcz siecze szybę. 2) Leciuchne gwiazdeczki spadają. 3) Żółtawe oczki lampki. 4) Gwiazdki mrugają. 5) Błysnęło słonko złotemi promykami. 6) Liście i kwiaty lodowe rozpłynęły się we łzach.

Dzieci układają ustnie zdania (lub przypominają z książki).

Polecam:

Jak się dziwił deszcz (śnieg, mróz, wicher, słońce), patrząc do pokoju?
„ „ pytał „ „ „ „ „ „ „ „
„ prosił „ „ „ „ „ „ „ „
„ rozkazywał „ „ „ „ „ „ „ „

W którem miejscu w czytance szyba się cieszyła?

Co szyba oznajmiała (mówiła) deszczowi, śniegowi, mrozowi itd.?

Odpowiednie znaki przestankowe. Odpowiednie terminy. Wszystko to jest stopniowo przygotowywane już od klasy II. Najlepsze zdania zapisujemy na tablicy i do bruljonów.

Nauczyciel poleca dzieciom wyszukać z książki, gdzie i co się mówi o deszczu, o dworze, o śniegu, wietrze, lodzie. Na zasadzie rozmówki i wyboru z książki układamy powiedzenia i piszemy na tablicy i do bruljonów:

Przeciwieństwa:

Deszcz na dworze *szeptał, szemrał.*	Potem *ucichł* (a mógł: *pluskać, chlapać, klaskać.*)
Wicher *zajęczał, jęknął, syknął, mruczał.*	„ *milczał, ucichł* (mógł *wyć, ryczeć, huczeć*).
Był deszcz *drobny* a *gęsty.*	„ mógł być: *gruby* a *rzadki.*
Oj, jak na dworze było *ciemno!*	W pokoju *jasno, jaśniutko.*
„ „ „ „ „ *brzydko!*	„ „ *pięknie, ładnie.*

Chciał śnieg *zmoczyć* podłogę.	A ktoby potem *suszył?*
Wiatr musiał *włóczyć się.*	Pokój i dom *siedział na miejscu.*
Gdy się piec *ogrzewa*, robi się *cieplejszy.*	Gdy się *oziębia*, to *chłodniejszy.*
Zrobiło się na dworze *spokojnie.*	Mogło być *gwarno, hałaśliwie.*
Lód na wodę *rozpłynie* się, *stopnieje.*	Woda na lód: *stężeje, zetnie się.*
Wody *stojące.*	*płynące,*
Sople *rozwiesić.*	*pozdejmować.*
Szyby były *gładkie* i *czyste.*	Mogły być *chropawe* i *brudne.*
Choroba i *śmierć.*	*Zdrowie* i *życie.*

Uwaga. To jest program maksymalny. Można niektóre rzeczy odrzucić, przestawić, skrócić, zmniejszyć, a to ze względu na czas, zdolność klasy itp., lub o ile przeciwieństwa były uwzględnione kiedy indziej.

W toku powyższej rozmówki powstanie oddzielna grupa bliskoznacznych, które z powodu trudności w wyszukaniu do nich przeciwieństw, są zapisane w oddzielnej (grupie) gromadzie: chata, dom, świat, pokój, sala, mieszkanie, izba (dzieci dorzucają swoje i używają w opowiadaniu i w ćwiczeniach); pukał, stukał, kołatał; włóczyć się, ruszyć w świat, odlecieć; promyk, płomyk.

Zadania domowe: 1. Wybrać z czytanki wszystkie wyrazy, w których znajdują się: *rz*, oddzielnie napisać wyrazy na *ż*, oddzielnie na *ó*, oddzielnie na *u*. (Należy także tu podać odpowiednie teksty do przepisania z *Nauki pisowni* Szobera — Boguckiej — Niewiadomskiej zeszyt I B.) 2. Ugrupujcie wyrazy wypisane w tym celu według następującego wzoru: Części domu, Sprzęty, Zjawiska powietrzne. Po ugrupowaniu zapiszcie całkowite grupy do słownika pod literami *C*, *S* i *Z* (Części domu, Sprzęty, Zjawiska). Np. Części domu: podłogi, ściany, dach, komin, pokój, okno, sufit, szyba, szkło. Sprzęty: lampa, łóżeczko (jakie jeszcze?) (Dzieci chętnie wyliczają: łączy się to u dzieci z ich predyspozycją do opisu sposobem wyliczania.) Zjawiska: wicher, wiatr, deszcz, śnieg, mróz, strugi wody, pogoda słoneczna (jakie jeszcze?) 3. Zadanie: Z wypisanych przeciwieństw i wyrazów bliskoznacznych użyć po kilka do pięciu zdań pytających, pięciu zdań wykrzyknikowych i pięciu zdań oznajmujących (mogą być i przenośne z książki).

Uwaga. „Słownik grupowany“ (w odróżnieniu od „Słownika ortograficznego“, o którym poniżej) — jest to spory zeszyt u każdego dziecka, podzielony na grupy według liter alfabetu. Zarzucono,

iż jest to koszt zbyteczny, że spory rozmiar zeszytu zgubi ucznia itd. Śmiem twierdzić, że przeciwnie, uczeń się w słowniku „znajdzie“, odnajdzie siebie samego, uporządkowanego, o pewnej myśli logicznej. Nieocenione usługi i nawet przyjemne oddaje nieraz uczniowi sumiennemu przy rozmaitych ćwiczeniach, czy to przy wyliczaniu, czy przy porządnem logicznem myśleniu itp. Korzyść wszechstronna jest niezaprzeczona. Rozmiar i koszt takiego zeszytu także wcale niewielki. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że w przeciągu roku mamy przerobić ze 100 artykułów z książki, z każdego artykułu będzie do zapisania 30—40 wyrazów, to zbierze się wyrazów 3000—4000, co przy mieszczeniu 100 wyrazów na kartce, zeszyt taki będzie miał 40—50 kart; wydatek więc 50—60 gr na cały rok!

Godzina 3. Sprawdzenie wypracowań. Ćwiczenia ortograficzne. Materjałem posłuży tutaj poprzednie zadanie: „wypisać wszystkie wyrazy na: *rz, ż, ó, u*“. Chodzi teraz o to, aby to w przyjemny sposób (zadowolenie) utrwalić w pamięci wzrokowej (i ruchowej), usystematyzować i ująć w prawidła. Najpożyteczniej chyba będzie przeprowadzić takie ćwiczenia w postaci zabawy, coś w rodzaju „lotto“, loteryjki (o której np. mówi Jeleńska w *Metodyce pierwszych lat nauczania*). Na końcu już dać praktyczne zastosowanie, gdzie będzie się miało większą gwarancję, że uczeń błędu nie popełni.

Nauczyciel przygotuje sobie szereg słów na oddzielnych kartkach, dla każdego wyrazu (na: *ó, u, rz, ż*) po jednej karcie. Takich kompletów zrobi tyle, ilu jest uczniów. Oprócz teg oddzielne komplety i dla wyrazów, któreby poprzednie tłumaczyły, np. do wyrazów „łóżeczka“ potrzebne są wyrazy: „łoże, położyć“. Takie przygotowanie naprawdę nie zajmie wiele czasu, jest bowiem kilka sposobów zaradzenia temu: 1. może nauczyciel napisać raz tylko, a na powielaczu odbić można w bardzo krótkim czasie tyle egzemplarzy, ile potrzeba dla kompletów; 2. uczniowie odbić potrafią sami na powielaczu; 3. uczniowie odrazu mogą napisać sobie na oddzielnych kartkach, które po sprawdzeniu można użyć; wyrazy tłumaczące napiszą uczniowie dodatkowo pod kierunkiem nauczyciela.

Teraz powinien nastąpić kulminacyjny punkt ćwiczeń. Jeden z uczniów bierze kartę z pierwszym-lepszym wyrazem, np. „naniósłbyś“ i wygłasza to, a reszta klasy ma odnaleźć pośród innych

ten sam wyraz i podobne (np. „nosi“, „niósł“, „wynoś“). Następnie mają ułożyć gromadki z tych kart według zagadnień: 1. oddzielnie wyrazy na wymianę *ó* : *o*, 2. wymianę *rz* : *r*, 3. *ż* : *g*, 4. *rz* po spółgłoskach, 5. *ż* (trudne do objaśnienia (i *rz*) i 6. z końcówkami: *b-p, w-f, d-t, dz-c, dź-ć, z-s, ż-sz, g-k*. Do takiego grupowania dzieci stopniowo dochodzą same, próbując różnych sposobów w początku roku szkolnego. Potem przychodzi w pomoc „Słownik ortograficzny“, który prowadzony jest działami według wymienionych zagadnień.

Uporządkowane gromadki wyrazów mają wyglądać w ten sposób:

ó : o
cóż? (co?)
góry (trudne)
łóżeczka (łoże)
lód (lody)
lud (ludzie)
mróz (mrozem)
naniósłbyś (nosi)
północ (połowa nocy)
przyprószyć (proch)
późno (potem)
wieczór (wieczorem)
włóczyć (zwłoka)
żółtawe (trudne)
znów (znowu)

rz : r
na dworze (dwór)
srebrzysty (srebro)
uderzył (udar)

ż : g
poskarżył (skarga)
śnieżek (śnieg)

ż
żałować (żal)
jakże
duże

rz po spółgłosk.
brzydko
prze
powietrze
przystroić
przyprószyć

końcówki
mróz (mrozy)
lód (lody)

Która gromadka uczniów pierwsza ułoży, da sobie radę bez pomocy, zostaje nagrodzona. Jeden uczeń, najpierwszy, dostaje odznaczenie.

Niekiedy można wprowadzić urozmaicenie. Mianowicie każdy uczeń ma ułożone wyrazy, jedne na drugich (kartki z wyrazami). Na polecenie zobaczenia 3—4 wyrazów uczeń układa króciutkie powiastki, powiedzenia, nieraz od rzeczy, byle był początek, a potem audytorjum nadaje mu sens; gdyby to się nie udało, to i tak korzyść jest z oglądu wzrokiem podczas wyobrażania celu. Nieraz wypadnie coś śmiesznego, powiedzenie do wiersza, przysłowie itd. Wypadnie np. tak: „Staś dobrze mrozem prószy, włóczył srebro za uszy“. (Śmiech, bo to nic nie znaczy!).

Po nadaniu sensu powiedzenie takie będzie wyglądało już możliwiej, np.: „Niebo dobrze mrozęm (śniegiem) prószy, a srebro

biedę ciągnie za uszy". (Nowa rekreacja i zadowolenie z pokonania trudności). Lepsze powiedzenia zapisujemy do zeszytów lub demonstrujemy na tablicy. Stworzono tu jakąś potrzebę do zastosowania wyrazów, o które nam w ćwiczeniu chodzi. Powstają w ten sposób zagadki, np.: „Czasem prószy, czasem napada za uszy, jak srebro z nieba leci, cieszą się tem wtedy dzieci". Co to jest? — „Szybki nam stroi, nikogo się nie boi, całą zimę na rzece stoi" (lód — mróz). „Szybki ubiera, a ludziom doskwiera". „Drzeć — trzeć". „Rydz — nic". „Dokucza do szpiku kości, a potem łzy leje z żałości".

Po ułożeniu według alfabetu (w każdej gromadce) uczeń robi przegląd i znajduje wyrazy o jednakowych początkach, środkach, lub zakończeniach (gra brzmień). Nowe zestawienia, naśladownictwa zwierząt i ptaków, a przytem wykorzystanie nowych wyrazów pod względem pisowni! („Nie pieprz Pietrze pieprzem wieprza" to przykład na podobne brzmienia.)

Ciekawa odmiana „zabawy ortograficznej", (jeżeli tak sie można wyrazić) — w związku z gimnastyką i grami. Nauczyciel zaznacza na tablicy (boisku, ścianie): początkową literę jakiegoś słowa, gdzieś w środku z jedną literą i na końcu zdania z jedną, dwoma literami. Dzieci będą w pewnym porządku przybiegać z kredą, lub patykiem i dopisywać po literce, aby utworzyło się jakieś zdanie. Np. figuruje na tablicy tak:

Prz .... ór ....ór .... ór.

Ostateczna postać: Przyszedł wieczór, naniósł skór, pełny wór.

Albo: L.................. d.

Ostateczna postać: Latem miły jest chłód.

Po ugrupowaniu wyrazów jak poprzednio, zostaną one wciągnięte w tej postaci do „słownika ortograficznego".

Kilka słów o prowadzeniu takiego słownika. Jest to zeszyt, podzielony na pięć działów (w których są i poddziały). Dział I. (kilka stronic). Zapisuje się tam wyrazy o wymianie *ó : o*, obok takie, które nie mają wymiany. Dział II: wymiana *r:rz*, III: *ż:g*, IV: *rz* po spółgłoskach: a) *rz* po *b*, *rz* po *p* (wargowe i wargowo-zębowe), b) *rz* po *d*, *t* (zębowe), *j* (średnio-językowe), c) *rz* po *k*, *g* (gardłowe). Podział spółgłosek, potrzebnych w tym celu, dokonany został na kilku specjalnych lekcjach drogą zabawy i poglą-

dowo na narządach mownych (kiedy dudni, kiedy nie — dźwięczne i bezdźwięczne; kiedy gardłem, kiedy ustami się mówi itp.) Wyzyskano w zabawie np. takie zabiegi: bbbbb — to dzwoni, a gdy mocniej krzyczeć, to będzie: ppppp (cicho); wiatr słaby: wwwww, mocny: fffff. Kulawy lisek idzie: dzyk-cyk, dzyk-cyk: *dz-c, dz-c;* mucha: zzzzz, gęś: sssss. Nie wolno np. w zabawie komuś inaczej mówić tylko zębami; będzie często słychać: *d-t, z, s, ż, sz, dż-ć.*

Dzieci same w szkole nieraz urządzają tego rodzaju zabawy, samorzutne zagadki, dziwolągi, rozmaite łamigłówki, kabały „kocha — nienawidzi — szydzi" itp. Stanowiło to nieraz plagę szkoły. Tego rodzaju zainteresowania trzeba zaprząc do wiernej służby ku pożytkowi. I uczeń i nauczyciel może być zadowolony.

Dział V „Słownika ortograficznego": a) w przypadkach jako końcówki następujące wargowe: *b-p, w-f;* b) jako końcówki — zębowe: *d, t, z, s, dz, c, dź, ć;* c) jako końcówki gardłowe: *g, k;* d) końcówki zmiękczone: *cz-dż, dź-ć, ś-ź.*

„Słownik ortograficzny" często bywa pod kierunkiem nauczyciela przeglądany, przyczem dokonywuje się niektóre ustne ćwiczenia, sumuje się spostrzeżenia, wynajduje, dochodzi i zapisuje się prawidła. (Łatwiej o to oczywiście, jeżeli każdy uczeń sam ma „swój" materjał). Jako stosowanie: dyktanda. Oprócz tego te słowniki są pomocą uczniom, którzy często zaglądają do swego słownika.

Zadania domowe z tej godziny. Zastosowanie wyrażeń, ćwiczeń, prób, pisowni, zasobu słów w wypracowaniu piśmiennem. Ułożenie i napisanie regulaminu otwierania i zamykania okien i drzwi w klasie (ze względu na porę i potrzeby zdrowotne).

Literatura pomocnicza, dotycząca powyższej lekcji:

1. Jeleńska. Metodyka pierwszych lat nauczania.
2. Czapczyński. Ćwiczenia stylistyczne.
3. „ Ćwiczenia w mówieniu.
4. Znaniecki. Problemy wychowania współczesnego.
5. Rowid. Szkoła twórcza.
6. Parkhurst. Wykształcenie według planu daltońskiego.
7 Hamaïde. Metoda Decroly'ego.
8. Klemensiewicz-Majewiczówna-Spławiński. Gramatyka w szkole powsz.
9. Gärtner. Ćwiczenia słownikowe.

Lublin. Wincenty Kmieć.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE, GRAMATYCZNE I ORTOGRAFICZNE.

(Na podstawie czytanki *Siekierka* w oddziale III. — *Wypisy* Gallego.)

1. Czytanie kursoryczne. Wyłóżcie zeszyty! Narysujemy linję prostopadłą przez środek strony. O tak. (Rysuję linję przez środek tablicy.) Użyjcie do pomocy linjału. Zapiszcie u góry stronicy „prawa“, „lewa“.

2. O kim tu czytałyście dzieci? (O chłopczyku.) Zapiszcie *chłopczyk*, po lewej stronie w środku. O tak, jak widzicie na tablicy. Czy zawsze mówi się „chłopczyk“? (Chłopiec.) Zapiszcie po prawej stronie *chłopiec* tak samo w środku. Czem zrąbał chłopczyk drzewko? (Siekierką.) Zapiszcie po lewej stronie. Jak powiesz na dużą siekierkę? (Siekiera.) Zapisać po prawej. Na czem wprzód popróbował chłopczyk siekierki? (Na suchych kawałkach.) Kto powie, jak mówi się na duży kawałek? (Kawał.) Zapiszemy każdą nazwę po właściwej stronie. Z czego w ogrodzie kawałki pryskały? (Z drzewka.) Zapiszcie: *drzewko*, później *drzewo*. Czy pamiętacie, na czem to chłopczyk nosił siekierkę? (Na ramieniu.) A taki mały chłopczyk to nie ma dużego ramienia. (Ramionko, ramiączko.) Zapiszemy każdą nazwę na właściwem miejscu. W ten sam sposób wyszukujemy dalsze przykłady i zapisujemy.

Chłopcy przeczytają prawą stronę, dziewczęta lewą.

chłopczyk	chłopiec
siekierka	siekiera
kawałek	kawał
ramionko	ramię
drzewko	drzewo
ogródek	ogród
drwalik	drwal
ojczulek	ojciec

Co napisaliśmy po obu stronach? Co oznaczają te wyrazy? (Nazwy rzeczy i osób.) — Jakie osoby i rzeczy oznacza lewa strona? (Małe.) — Jakie osoby i rzeczy oznacza zaś prawa strona? (Duże.)

Teraz powiecie, co działo się, lub co robiła każda z tych osób, albo rzeczy.

Co zrobił chłopczyk? (Zrąbał.) Jak jeszcze można powiedzieć zamiast „zrąbał"? (Zniszczył, zepsuł.) Zapiszcie to, obok słowa „chłopczyk" po prawej stronie. Chłopiec, widząc zmartwionego ojca, byłby teraz chętnie...? (Naprawił.) Zapiszcie to, obok „chłopiec" z prawej strony. Jaka musiała być siekierka, że tak łatwo zniszczyła drzewko? (Była ostra.) Zapiszcie obok. Co powiecie o dużej siekierze, która nie chcę ciąć? (Jest tępa.) Zapiszcie. Czy uniesiesz wielki kawał drzewa? Dlaczego nie? (Jest ciężki.) Ale kawałek to nawet dziecko małe uniesie. Dlaczego? (Bo jest lekki.) Zapiszcie, jaki jest kawałek, a jaki kawał. Gdyby tak ciężki kawał drzewa włożyć na ramionko chłopczyka, czy domyślacie się, coby ramionko zrobiło? (Upuściłoby.) — Co potrafi zrobić silne ramię? (Podnieść.) — Zapiszcie, co zrobi ramię, a co ramionko. W sposób podobny powstaje następujący szereg zdań:

chłopczyk psuje	chłopiec naprawia
siekierka jest ostra	siekiera bywa tępa
kawałek jest lekki	kawał jest ciężki
ramionko upuści	ramię podniesie
drzewko umarło	drzewo żyło
ogródek zachęca	ogród odstręcza
drwalik płakał	drwal się śmieje
ojczulek raduje się	ojciec smucił się

Przeczytaj wyrazy z lewej strony kreski! Inny odpowiadać będzie wyrazami z prawej strony. Co was tu uderzyło przy czytaniu tych wyrazów? (Wyrazy te sprzeciwiają się wzajemnie.) Tak! Powiemy, że one są znaczeniem przeciwne. Jaki chłopczyk psuje? (Psotny.) Zapiszcie po lewej stronie od słowa „chłopczyk". Wyraz ten będzie stanowił początek zdania. Jaką więc literą rozpoczniemy? (Dużą.) Jak nazywają chłopczyka, który zamiast popsuć, „naprawi"? (Grzeczny.) Zapiszcie to obok „chłopiec". Jaka to siekierka jest ostra? (Mała.) A siekiera? (Wielka.) Zapiszcie. Jaki kawałek jest lekki? (Mały.) Może przypomni się wam inny wyraz, który znaczy prawie to samo co „mały"? (Drobny.) Dopiszcie. Jaki zaś kawał bywa ciężki? (Duży.)

Uczniowie poszukują w dalszym ciągu stosownych przymiotników i im przeciwnych, rozwijając podmioty zdań nierozwiniętych w zdania o rozwiniętym podmiocie. W ten sposób powstaje następujący szereg zdań:

Psotny chłopczyk psuje.	Grzeczny chłopiec naprawia.
Mała siekierka jest ostra.	Duża siekiera bywa tępa.
Drobny kawałek jest lekki.	Wielki kawał jest ciężki.
Słabe ramionko upuści.	Silne ramię podniesie.
Młode drzewko umarło.	Stare drzewo żyło.
Bogaty ogródek zachęca.	Biedny ogród odstręcza.
Niedorosły drwalik płacze.	Dorosły drwal śmieje się.
Uradowany ojczulek cieszy się.	Zmartwiony ojciec smuci się.

Przy następnej lekcji użyję materjał powyższy do rozbioru Mianowicie skieruję uwagę dzieci na podmiot rozwinięty oraz. orzeczenie nierozwinięte, zadając dzieciom takie pytania: O kim tu mowa, dzieci? (O chłopczyku.) Czego dowiadujemy się o tym chłopczyku? (Że psuje.) Jakim chłopczykiem nazwaliśmy go dlatego, że psuje? (Psotnym.) O jakim chłopczyku tu mowa? (O psotnym chłopczyku.) Podkreślcie tę część zdania. Pozostała nam część niepodkreślona. Co ona nam powiada? (Że psuje.) Tak, ta część orzeka nam coś o tej podkreślonej części. Dopiero, gdy dzieci rozróżnią główne człony zdania, podałbym terminy: podmiot i orzeczenie.

3. Wkońcu łączą dzieci zdania powyższe w zdania złożone. Czynią to dzieci na pytanie: Co tu robi psotny chłopczyk, a co grzeczny chłopczyk? Nauczyciel zapisuje na tablicy i poleca uczniom wskazać, co tu zastępuje dawną kreskę, która dzieliła nam oba zdania? (Przecinek.) Jaką literą rozpoczynamy to zdanie po przecinku? (Małą.) Dlaczego? (Utworzyliśmy z obu zdań jedno zdanie złożone.) Jakim wyrazem połączyliśmy oba te zdania? (Wyrazem „*a*“.) Jak go nazwiecie dlatego, że łączy oba zdania? (Łącznikiem.)

Na polecenie nauczyciela, mogą dzieci łączyć zdania na godzinie cichej, szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie równocześnie uczy się kilka oddziałów razem. Oczywiście, iż trzeba w końcu zeszyty przejrzeć, ewentualnie polecić jeszcze przedtem dzieciom zmienić zeszyty i wzajemnie błędy wskazać; sprawia to dzieciom dużo uciechy i rozwija krytycyzm.

Uzasadnienie postępowania.

Przy opracowaniu tejże lekcji, wziąłem pod uwagę wiadomości ucznia przeciętnego z II oddziału, gdzie zapoznać się był powinien z budową zdań prostych, rozwiniętych i łatwych złożonych, nadto z nazwami, cechami i czynnościami przedmiotów. Chodziło mi o to, aby się nie narazić zasadzie stopnic-

wania. W samej lekcji staram się wciągnąć ucznia do czynnej i twórczej współpracy. Niech dziecko samo poszukuje, niech odkrywa rąbki tej przebogatej skarbnicy języka ojczystego. Nauczyciel zaś tylko posuwa pracę naprzód, wypełnia tam i owdzie luki, których uczeń zapełnić nie może. Lecz twórczość dziecka uwydatni się tem lepiej, jeżeli postaramy się zainteresować je przedmiotem. Grupowanie wyrazów luźnych, mało mówiących, jak się to zwykle przy tego rodzaju ćwiczeniach traktuje, nie ożywią duszy dziecka — lecz przeciwnie zniechęcą.

Na podstawie czytanego ustępu starałem się nasamprzód wydobyć nazwy zdrobniałe, względnie na takież inne przekształcić. Dzieci je bowiem często używają i lubią. Mają one tworzyć cś, około której grupować się będzie twórczość dziecka. W połączeniu z słownikiem tworzą tu uczniowie zdania zrazu nierozwinięte, dodając cechy i czynności o znaczeniach przeciwnych, potem w dalszym ciągu je rozwijają przez określenia również o znaczeniach przeciwnych. Taki sposób daje uczniowi tę świadomość, iż rzeczywiście tworzy, buduje, a równocześnie rozwija zasób słownikowy, konieczny tu do wyrażania swej myśli. Poza tem zdanie staje się dla dziecka czemś żywszem, bogatszem w treść konkretną.

W związku z temi ćwiczeniami występują i ćwiczenia ortograficzne. Badania wykazały, iż przepisywanie jest najlepszym środkiem do utrwalania pisowni. Pamięć wzrokowa odgrywa tu największą rolę. Na tej podstawie, nie należałoby dopuścić błędnych wyobrażeń wzrokowych, lecz przeciwdziałać poprawnem pisaniem wyrazów przez samego nauczyciela, zwłaszcza na tym stopniu nauczania.

Wychodząc z tego założenia, poszukane przez dzieci wyrazy zapisuję sam, dzieci zaś przepisują w zeszytach. Oczywiście przy przyswajaniu jakiejś reguły ortograficznej, rzecz musiałaby ulec zmianie i należałoby przedewszystkiem zwrócić uwagę dzieci na ćwiczenia w tym kierunku.

Wkońcu dodaje, iż przy opracowaniu lekcji korzystałem z *Zarysu metodyki języka polskiego* Konrada Drzewieckiego.

Długie (woj. pomorskie). Jan Kaczmarek.

KONKURS NA WZORY LEKCYJNE.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na dwa wzory lekcyjny pt.:

Nasze drogi wodne — stan obecny i plany na przyszłość
(Oddział IV szkoły powszechnej.)

Zapoznanie dzieci z zegarem (Oddział II szkoły powszechnej.)

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 stycznia 1930. Wzóry lekcyjne, uznane przez Redakcję za najlepsze, zostaną ogłoszone w pierwszym zeszycie *P. S.* na luty r. n. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.", zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Podobne konkursy przewidujemy i w dalszych miesiącach i prosimy zaproponować tematy aktualne na marzec, kwiecień itd. z różnych przedmiotów i w różnych oddziałach. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

UWAGI DYSKUSYJNE.

Szkoła powszechna w świetle prawdy.

Autor rozprawek: „System laboratoryjny, daltoński“, oraz „O rewizję poglądów“,*) poruszył tak ważne obecnie zagadnienie szkoły powszechnej. Zwłaszcza druga rozprawka wywołała dość głęboki oddźwięk w szerszych kołach nauczycielskich. Zamiarem moim nie jest chęć polemizowania z autorem rozprawek tych, którego pogląd jest oparty na faktach niedwuznacznych, lecz chęć podzielenia się z czytelnikami „Przyjaciela Szkoły“ opinjami i wrażeniami osób, oceniających szkołę powszechną nietylko pod względem jej struktury, lecz funkcji.

Dawniejsza szkoła powszechna, zwana zwyczajnie „ludową“, miała funkcję dokładnie określoną. Nikt funkcji tej poważnie nie rewidował, bo nie było to po linji interesów tych grup społecznych i stanów, dla których istnienie „szkoły ludowej“ było warunkiem utrzymania swej przewagi społecznej. Zwycięstwo idei demokratyzmu, rozwój nauk i przemysłu wywołały przewrót pojęć o strukturze społecznej narodów.

We wszelkich dziedzinach życia przeprowadza się konieczne reformy, które nie ominęły również i szkolnictwa. Zwolennicy reformy szkolnej pragną istotnego rozszerzenia funkcji szkoły powszechnej w imię justycyzmu społecznego i demokratyzowania wszystkich warstw bez wyjątku. Nie ulega wątpliwości, że obecna struktura szkoły powszechnej nie jest dostosowana do spełnienia zadań, jakie stawia jej program reformy; przebudowa szkoły powszechnej jest dopiero w zaczątku.

Na strukturę szkoły składa się szereg warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Zajmę się w ramach tej rozprawki tylko niektóremi, zwracającemi na siebie uwagę najbierniejszych obywateli w sprawach szkolnictwa.

Samorządy oraz państwo łożą corocznie znaczne sumy pieniężne na budowę nowych szkół, najlepiej wyposażonych w pracownie i pomoce naukowe oraz na urządzenie pracowni w tych szkołach, które ich nie miały. Szkoły powszechne niższego typu komasuje się, wywołując tem samem opór i sprzeciw niektórych gmin, które są do tego spowodowane warunkami lokalnemi.

Nauczyciele pogłębiają swą wiedzę fachową i ogólną ilościowo oraz jakościowo na kursach państwowych i prywatnych, aby mieć należyte przygotowanie do zróżnicowanej pracy pedagogicznej i stosowania najskuteczniejszych metod wychowawczych. Wychowankowie szkoły powszechnej są materjałem niejednolitym, w znacznej mierze urabianym przez środowisko, pochodzącym z warstw przeważnie niezamożnych.

Szkoła powszechna, zwłaszcza siedmioklasowa, nie zdołała sobie m zd. dotychczas urobić przychylnej opinji, chociaż dąży wytrwale do przebudowy swej struktury. Stwierdzono, że nie jest pomostem do szkoły średniej.

Prawdopodobnie kryje się w budowie jej jakieś niedostrzegalne, może nieuchwytne niedomaganie, którego usunięcie jest kwestją dobrej woli i chęci szerokich kół rodzicielskich oraz czynników autorytatywnych.

*) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 3 i Nr. 15.

W szkołach największych miast tak samo jak i mniejszych środowisk spotyka się to dziwne zjawisko, że w klasie 6 oraz 7 jest niewielka liczba uczniów, z których znaczna część nie dorosła umysłowo do wymagań programu nauczania dla tych klas. Co stało się z uczniami klas niższych, których są 3 lub 4 równoległe? Dlaczego dotarła tak mała liczba do klasy najwyższej?

Tradycją, sugestją, oraz uczuciem zaciemnione poglądy, nieraz dziwaczne skłaniają wielu rodziców do omijania szkoły powszechnej lub pozostawiania w niej swych dzieci jedynie na krótszy przeciąg czasu. Z upragnieniem wyczekują tej chwili, by odebrać dziecko ze szkoły powsz. i umieścić je w „lepszej."

Można więc przypuścić, że nauczycielstwo nie posiada kwalifikacyj po temu, aby większość uczniów przygotować do klasy 6 i 7 lub do szkół średnich. Ale nauczycielstwo to, jak wiadomo, zwłaszcza w większych miastach, przygotowuje przecież uczniów szkół przygotowawczych i prywatnych do szkół średnich bez skarg i jakichkolwiek zastrzeżeń. Wobec czego trzeba przyjąć, że nauczyciele szkół powszechnych, uczący w szkołach przygotowawczych lub prywatnych posługują się dwojakiemi kwalifikacjami: „lepszemi" w szkołach „lepszych", a „gorszemi" w szkołach powszechnych.

Wynika stąd, że obecna struktura szkoły p o w s z e c h n e j będzie musiała ulec rewizji, aby umożliwić pełne osiągnięcie wyników. określonych przez cel szkoły. Wiemy, że funkcja dzisiejszej szkoły powszechnej jest postawiona jasno i niedwuznacznie, że realizowanie jej jest punktem programu partyj politycznych i zrzeszeń społecznych. Obniżanie struktury szkoły powszechnej i odwlekanie możliwych do przeprowadzenia reform szkolnych, jest sprzecznością z interesem życiowym i społecznym szerszych mas.

Wydając sąd o szkole powszechnej, łatwo można popaść w błąd, gdy nie uwzględni się tej wielkiej różnicy między jej funkcją, podlegającą dynamice życia społecznego, a obecną strukturą, której przebudowa postępuje dość wolno Siła ciężkości starych poglądów walnie przyczynia się do opóźnienia reformy.

Poznań. W. Matilis.

W sprawie wzorów lekcyjnych.

W niniejszym zeszycie umieściliśmy dwa wzory lekcyjne na podany przez nas temat o ćwiczeniach słownikowych, a w następnym Numerze zamierzamy drukować jeszcze jeden i to dlatego, że temat opracowany na podstawie różnych czytanek i każda z przesłanych na konkurs prac ma swoje odrębne walory. Nagrodę, jaką zwykle przyznajemy j e d n e j pracy do normalnego honorarjum, rozdzielimy tym razem na trzy. Sądzimy, że Szan. Autorzy się na to zgodzą.

Kilka uwag o dwóch dalszych pracach:

P. Z. J. w K. podzieliła całość na zbyt drobne zdawki, podaje m. i., że celem lekcji jest poprawne pisanie wyrazu *wróżka*.

P. A. B. w Cz. H. rozpisuje się na wstępie o „pozdrowieniu" (N. b. p. J. C.) „modlitwie", „ćwiczeniach oddechowych", nie mających nic wspólnego z tematem.

Honorarjum płacimy od ilości wierszy, ale — proszę nie nadużywać i.. niepotrzebnych wierszy nie pisywać, bo i tak ich drukować nie będziemy. Nie słowa, lecz treść! Prosimy odrazu przystąpić do rzeczy i pisać zwięźle.

Jako temat na lekcję konkursową zaproponował nam p. A. M. w H. następujące zagadnienie: *Dlaczego Stany Zjednoczone A. P. w tak krótkim czasie stały się potęgą światową i czy mogłaby Polska iść w ich ślady?* (Oddz. VI.) Co sądzić o tem? Red.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

WYCHOWANIE W PERSJI.

Na początku obecnego stulecia żyła Persja jeszcze pod względem wychowania w średniowieczu, ponieważ nie posiadała szkół typu nowoczesnego. Mullachowie uczyli religji, filozofji, języka perskiego i literatury oraz arabskiego języka w szkołach, znajdujących się przy meczetach. Było kilka szkół misyjnych nowego typu, lecz chłopcy mahometańscy nie uczęszczali do nich, ponieważ mieli jakieś dziwne uprzedzenie do chrześcijańskich uczelni, chłopcy, chodzący do tych szkół, byli to Ormianie, Żydzi, oraz wyznawcy religji Zoroastra.

Dziś zupełnie inaczej. Uprzedzenie wobec misjonarzy zginęło i młodzież mahometańska (męska) w wielkiej liczbie uczęszcza do ich szkół. Rząd utworzył szkoły początkowe w większych wioskach oraz w wszystkich miastach. Obecnie istnieje 250 rządowych wyżej zorganizowanych szkół, 250 prywatnych, dozorowanych przez rząd oraz otrzymujących zapomogi rządowe, prócz tego około 100 niezależnych jednostek szkolnych. Liczba szkół misyjnych się również powiększyła, jest ich dzisiaj około osiemdziesiąt. Istnieją dwa kolegja, w których pobiera się wyższe wychowanie, są to „British College" w Ispahanie, założone przez Brytyjskie Towarzystwo Misyjne kościoła anglikańskiego i „College of Teheran", założone przez Amerykańską Misję Presbyterjańską. Pod koniec ubiegłego roku 73998 chłopców uczęszczało w Persji do szkół różnego rodzaju.

Minister wychowania układa program i wysyła inspektorów do zbadania, czy jego rozkazy są należycie wykonane. Perski język i literatura, historja, arytmetyka, geografja, historja ogólna, przyroda i jeden z języków europejskich angielski lub francuski są przedmiotami nauczania w tych szkołach.

Do niedawna szkoły dla dziewcząt były w praktyce w Persji nieznane, ponieważ mullachowie byli przeciwnikami wychowania kobiet. W r. 1911 zwołało kilka emancypowanych kobiet publiczne zebranie, był to pierwszy publiczny wiec kobiet w tym kraju, ażeby dyskutować nad kwestją wychowania żeńskiego. Kilka miesięcy później wniosły one podanie do rządu, ażeby utworzono szkoły dla dziewcząt. Ale rząd nie utworzył ani jednej szkoły żeńskiej aż do r. 1919. Odtąd rządowe szkoły żeńskie pomnożyły się szybko. Dziś liczymy nie mniej niż 40 szkół dla dziewcząt w samym Teheranie. Dość dużo dziewcząt chodzi także do szkół misyjnych i do szkół założonych przez Bahaistów, najbardziej postępowego związku perskiego. Pod koniec roku 1926 było 17192 dziewcząt, uczących się w szkołach Persji.

Riza Szach Pahalvi, nowy szach, bardzo się zajmuje wychowaniem moralnem. Wszystkie dzieci w państwowych szkołach uczą się szanować rodziców, kochać swoją ojczyznę i nienawidzić tych urzędników, którzy dadzą się przekupić, oraz tych cudzoziemców, którzy chcą wykorzystać ich kraj. Poszanowanie dla pracy ręcznej, wstręt do lenistwa i miłość do prawdy są również wpajane. Przedewszystkiem dzieci bez różnicy płci poucza się, że jest ich obowiązkiem pracować nad stworzeniem Wielkiej Persji.

Szach zamierza sprzedać klejnoty koronne celem finansowania projektu Uniwersytetu Narodowego, który to projekt jest rozpatrywany przez parlament.

Tłumaczone z *The Education Outlook*. K. Majorkiewicz (Gdańsk).

WŁOCHY.

XV Kurs teoretyczny i praktyczny metody Montessori odbędzie się od stycznia do czerwca 1930 r. w Rzymie dla Włochów i obcokrajowców.

Informacyj udziela: All'ente Morale „Opera Montessori" — Via Monte Zebio 35, Roma, (Italia). K.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu